

国語科

学び合いをうながす文学の読みの指導と評価

松原 洋子 田中 成行 石井 健介

国語科における学び合いの指導と評価を、文学的文章の読みの指導に焦点をあてて追究した。「読みの技能」の習得及び活用が、有効な学び合いを喚起するという立場から、「読みの技能」を項目化し、小・中学校の読みの学習の中で系統的に指導した。その上で、個別の読みを集団の中で交流し、読みの変容を図るための手だてとして、付箋紙を利用した「さりはか一ど」（座席表型自己評価）や「一言感想」「よさぎカード」（作品の良さの発見や疑問などの提示）を活用して読みの交流を促し、あわせて評価基準と評価方法を考察した。「読みの変容」と言え個別の事例を提示することはできたが、他ジャンル他領域への応用力がどこまで身についたかという点では、今後課題を残した。

キーワード：

学び合い、文学的文章、他者の読み、読みの交流、読みの変容、評価、付箋紙

1 調査研究について

(1) 研究主題

学び合いをうながす文学の読みの指導と評価

(2) 研究のねらいと対象

平成16年度以降、標記のテーマによる研究に取り組んできた。

研究の柱は大別して二つあり、一つは「学び合い」をうながす学習活動及び評価、いま一つは文学作品の「読みの方法」の習得及び評価に関するものである。本稿においては前者に関する実践研究報告が主となるが、「基礎的な技能の習得の上に立って、意義のある学び合いが成り立つ」という前提に立っての実践研究であるため、以下に私たちが「読みの方法」として習得を目指した項目を挙げておく。

- ① 作品の設定をとらえる技術（時・場所・人物・場面・人物像など）
- ② 表現方法をとらえる技術（地の文と会話文・様子や心情・対比・比喩・色彩語・額縁構造・伏線など）
- ③ 視点をとらえる技術（語り手・視点人物・視点の種類など）
- ④ 作品構造をとらえる技術（人物の変容・クライマックスなど）
- ⑤ 主題をとらえる技術（主題・作者など）

本学附属小金井小学校国語科と連携し、上記5観点を低学年・中学年・高学年・中学校の4段階でどのように重点化して指導するか、また学習指導要領における読みの指導事項とどのように関連づけを図るかを考察し、指導の系統表（試案）を作成した。詳しくは本学附属学校研究紀要第34号（2007年5月）を参照されたい。本調査では、第1～第3学年までの文学教材（一部古典文学を含む）を対象とした。

「学び合い」に関しては、次頁以降の実践報告において詳述するが、基本的には本校の主題研究「学び合いをうながす指導と評価」に拠りつつ、国語科では、初発段階の浅く恣意的な読みが、「他者の読み」に出会うことによって、より作品の本質に迫ったものになると同時に、テキストの「言葉」を根拠にしたものに変容していくための学習方法・学習形態の追究に焦点を当てた。最も大切なことは、「どのようにして他者の読みに出会うか」という点と、「自己の読みの変容をどのように自覚し、表現していくか」という点である。いずれにおいても、事前に学んだ（あるいは必要に迫られて同時進行で学んだ）読みの方法が活かされ、根拠のある意見交流が期待されていることは言うまでもない。

（石井健介）

2 生徒の学習の実現状況と考察(その1)～1年『ベンチ』における「読みの変容」を例に～

(1) 学びあいをうながす指導方法

「生徒が作品と正面から向き合うことで、作品から学ぶ。」「生徒が教師から学ぶ。」「教師も生徒から学ぶ。」「生徒同士が刺激を受けて学びあう。」このように、多様な姿が複雑にからみあい、様々な形の「学びあい」が可能になる。「学びあい」は、集団で学ぶさいには自然発生的に起こるものであるが、それをさらに効果的に「学びあえる」よう環境を整え、うながし、認めるのが、教師のつとめである。

本実践で述べるならば、教師は次のような場面で、「学びあい」を仕組んだ。

- ① 国語の班(4人組)ごとに話し合うバズ・セッション。
- ② ネームプレートを黒板に貼り、自分の立場を意思表示したり仲間の考えを知ったりする。
- ③ 通称「さりはカード」(座席表型の自己評価)(※)
- ④ 同じテーマ、あるいは違うテーマを選んだ者同士が行うフリー・トーキング。
- ⑤ プレゼンテーション(音声発表・レポート・文集)など。

(※)「さりはカード」(座席表型の自己評価)とは

「今日の授業への参加度(4段階)」「同・理解度(4段階)」「今日の発見」「一口感想」「今日、心ゆさぶられた人(教師・生徒・作品の作者や登場人物など、誰でもよい。)」を、縦6.5cm、横3.5cmの小さな紙に各自が書き込み、台紙の中の自分の座席のところに貼る。結果的に、各自の自己評価が座席表の形に並んで貼られることになる。教師はそれを縮小して印刷し、その日のうちに生徒に配布する。生徒はそれを読み、自己評価と仲間の自己評価を読み比べる。授業中に発言できなくても、自己評価座席表を以って意思表示することになるので、学びあいも活性化されるのである。

(2) 「読みの方法」に関わる指導内容

- ① 人物と語り手の違い
- ② 時間軸を基準にした作品構造
- ③ 人物の相関関係
- ④ 作品の視点
- ⑤ 主題の考え方と自分の意見

(3) 学習指導計画(4時間扱い) ※読みの学習過程を前項①～⑤に対応させて示す。

(第0次)「ベンチ」に至るまでの『あのころはフリードリヒがいた』の物語を、抜粋しながら教師が読み聞かせをしていく。1回に5分以内で、読み聞かせと一口感想が終わる程度の量・帯単位とする。

(前項②)

第1次「ベンチ」の内容を読み取る。(2時間)

第1時 物語の概要をつかみ、フリードリヒがいかに追い詰められた状況におかれているかを確認する。(前項②・③)

第2時 かくも厳しい状況下にあってもなお、お互いを思いやるフリードリヒとヘルガの心情を、今までの物語に登場した人たちと比べながら読み取る。(前項①・④・⑤)

(比較対象の例「プール」ユダヤ人と知ってことさらに口汚くののしる人。

「映画」ユダヤ人と知り厳しく咎めつつも多少は思いやる人)

第2次 「ベンチ」から発展して自分なりにテーマを設定して読書をし、レポートを書いたり発表しあったりする。(2時間)(前項⑤)

※ 第1次の学習から時間をあけて実践する。生徒が本を選んだり読書したりする時間を保証するためである。

※ 例として下のようなテーマを設定し、自分の考えをまとめる。

- ・「ベンチ」以外の『あのころはフリードリヒがいた』の章を詳しく読む。→「厳しい状況」「その中であって人間的に生きようとする思い」「作者の主張」「小さなことの積み重ねから、自分も加害者になってゆく恐ろしさ」など。
- ・リヒター三部作を読む。(『あのころはフリードリヒがいた』『ぼくたちもそこにいた』『若い兵士のとき』)
- ・差別や偏見の実態と取り組み(ユダヤ人差別『アンネの日記』『ハンナのかばん』。その他の人種差別。身の回りのいじめや孤独をテーマにした物語やエッセイ、ドキュメンタリー、絵本など)
- ・小さなことの積み重ねが、気づいたら大きなことになって身動きできなくなる。(『茶色の朝』等)

※ 「自分がその場にいらなくてよかった。」「ユダヤ人など、差別を受けた人はかわいそうだが、自分には関係ないことだ。」といった「ひとごと」に終わらず、現実の社会にも生きている話であることを、何らかの形で生徒にも気づかせていく。

第1時 発展として読んだ本に関して、レポートを書く。(パソコンを使い、ワードで入力する。)

第2時 同じテーマごと、あるいは違うテーマごとに、仲間の作品を読みあい、深め合う。(仕上げたレポートは文集にする。)

(4) 学習の流れ

1 「ベンチ」の読みを始めるまで

『あのころはフリードリヒがいた』を読み聞かせしつつ、時代背景についても補足説明を行っていった。「ああユダヤ人差別ね。」程度の扱いであった生徒たちが、物語が進行するにつれ、だんだん厳しくなる差別に驚き、登場人物に寄り添っていく姿がみられた。

2 「ベンチ」の読み において

ベンチまでもが差別の対象となるということは誰もが読めていたが、その他に散りばめられている表現に気づき、たどることで、人物が置かれた状況の実態と、予想外に厳しい差別を、改めて実感した。

例：食べ物に関する記述はユダヤ人差別をあらわしているのか？

「いつからチョコレートを食べてなかったことか。」という表現から、戦争中でドイツ人も厳しい状況下にあるが、ユダヤ人にはさらに過酷な生活を強いられていることを発見した。

例：「ぼくは本当に腰を下ろしてしまった。」という表現を、「ぼくは本当に腰を下ろした。」と比較することで、ベンチにまで厳しい差別があり、うろたえ、縛られる人物の状況と心情を実感した。

3 「ベンチ」の読みを終え、『あのころはフリードリヒがいた』すべての読み聞かせを完了。自分が本を選択して読み、レポートを書いた時点。

各自が読み深めたいテーマを積極的に選び、レポートをまとめることができた。

(5) 学びあいによる読みの変容の例

例1：差別がどこにあるかといわれて、はじめはベンチの色分けしか気づかなかった。でもみんなが食べ物の記述や「ぼく」の行動にも差別が見えるといっ、びっくりした。いちばんびっくりしたのは、「うつむいて、ただつま先ばかり見つめて歩いていた。」「落ちたらさっとかすめとってやるんだけどな。」という表現だ。読み飛ばしてしまう表現だけれど、みんなに言われて納得した。もっと細かく読んでいけば、もっと見つかるんだろうな。すごいです。

例2：「何でドイツ人はヒトラーに反対しないんだ。」と「さりはかーど」に書いたら、みんなに「できるわけじゃないか。」と反論された。反対したくてもできなかった状況や理由を考えてなかった。人の意見をきいて新たな自分の考えを持つことは大事なことだと、改めて考えた。(松原洋子)

3 生徒の学習の実現状況と考察(その2)～2年『走れメロス』における「読みの変容」を例に～

(1) 読みの方法に関する既習事項

本学年の典型教材というべき『走れメロス』(太宰治)の読みの学習における「学び合い」を中心に学習状況を述べる。対象生徒は、18年度に『オツベルと像』『少年の日の思い出』の学習において次の①～⑤を「読みの方法」として一通り学んでいるので、可能な項目については定着・活用の状況を確認するため比較を試みた。

- ① 時間軸を基準にした作品構造
- ② 人物の相互関係による類型
- ③ 作品の視点と展開
- ④ 人物と語り手の違い
- ⑤ 主題の考え方と自分の意見

(2) 学習計画

本教材の読みの学習過程を前項①～⑤に対応させると、次のようになる。()内は対応関係を表す。

1. 時間的な経過にそって、文章の構成をとらえる。(前項①)
2. メロス・王・セリヌティウスがどんなことを言ったりしたりしているかに注目しながら、登場人物の人間像をおおまかにとらえる。(前項②)
3. メロスの心の動きに読み取りを焦点化して、ときおり人間的な弱さを見せるメロスがそれを乗り越えて信実を追求しようとするに至る展開を追う。(前項③・④)
4. 登場人物たちの人物像や考え方をもとに、人間の生き方について考え、感想や意見を発表し合う。(前項⑤)

上記のうち、1及び4については従来の学習指導において他教材でも扱った学習内容である。作品構造についての分析、人物像への批評など、小学校をふくめた昨年度までの学習の応用といってよい。

したがって、2の人物像の把握と、3の主人公の心情理解が本教材の学習の中心になるわけだが、生徒の読みの傾向は概して次のようなものになる。

○メロスと王を「正義」対「悪」という単純な二項対立の図式でとらえ、メロスの独善性や王の苦悩に気づかない。

○メロスの言動を終始一貫した変わらないものととらえ、挫折の前後で人物像に変化がみられることに気づかない。

そこで、各自の初発段階の読みを交流するところから学習を始め、「学び合い」の場面を設定することにした。このような初発の読みの交流は従来から広く行われているものであるが、今回は次のようなことを試みた。

ア 自分の読みを鮮明かつ端的な形で表現するため、「1文で書く」こととした。

イ 自分の読みの立場を明確にするため、メロス又は王の言動に対して「肯定的」か「否定的」かのいずれに属するかを判断させた。

上の2つの条件を満たす「一言感想」を付箋紙に記入させ、肯定派・否定派ごとに一覧できるよう印刷、配布した。例えば、「何があっても自分の意志を貫くメロスはすごいと思う。」という肯定的な感想を書いた生徒は、「私はメロスのような自分勝手に思い上がった人間は決して友達に選ばない。」という否定的な感想にショックを受け、「メロスにも暴君ディオニスにも、いいところと悪いところがある。」といった感想を手がかりに、作品を更に深く読もうとする。否定的な感想を書いた者も、否定する根拠を人物の言動から具体的に挙げるために、緻密な読みを心がけることになる。

学習はその後、「メロスが走る目的として掲げていること」の変化を追っていくことで、その人物像の変容に気づくという方向に展開した。そのような筋道をつけたのは教師だが、一言感想の交流から出発して作品を新しい枠組みで読み返し、議論を重ねたのは生徒たちである。

終末の感想は単なる「感想文」ではなく、どこかでこの作品に触れるという条件付きで、「信じる」ということについて評論文を書かせた。日常の交友関係が反映する難しい部分もあったが、そのことも「学び合い」の一環ととらえた。

「学び合い」の効果が顕著に見られたのは、3の学習過程（前項③・④に対応）であった。初読の段階と終末の段階で作品構成についての考えをまとめさせ、次の3つの選択肢で人数を調べた。

I型：主人公が苦難をはねのけ、最後まで変わらない意志を貫く物語。

II型：主人公が苦難を乗り越える過程で人間として成長していく物語。

III型：上の2つ以外の構成の物語。

	I型	II型	III型
初読段階	82%	10%	8%
終末段階	20%	73%	7%

これを基に、左表で、II型と答えた者を「人物としてのメロスの変容を理解し、文章の展開を的確にとらえている。」（評価基準Bに到達）と判定した。

参考までに、主題と自分の考えに関わる実現状況（前項⑤に対応）を昨年の同時期に扱った教材『少年の日の思い出』と比較する。対象生徒は変わっていない。

	A	B	C
18年度	5%	91%	4%
19年度	39%	61%	0%

昨年度、主題をめぐる学習の中で生徒が学んだことは、主題が、唯一絶対のものとして「とらえる」ものではなく、テキストとの整合性を大前提としながらも、自分なものだということである。「読みの方法」としてそのことを学んだ結果が、上記の実現状況の数字に表れていると考えてよいと思われる。

(3) 学び合いによる読みの変容の例

初発の一文感想と終末の評論文を比較することで、生徒の読みの変容の例を示す。抽出生徒は、初発段階における肯定派と否定派から1名ずつ典型的な者を選んだ。（下線はいずれも引用者）

【事例1】初発段階で肯定派A子

- 一言感想：信じることの大切さがよくわかる話で、二人の間の友情が美しかった。
- 終末の評論文：「信じる」こと

（前略）でも、自分を信じることは、他人を信じるより難しい。自分を信じることができる人間は、自分の強さだけでなく弱さを知っているのだ。メロスは最後、自分の弱さも知り、本当に自分を信じている。（中略）信じることは、「～だから信じる」のではなくて、「信じることに決めたから信じる」のだと思うけれど、一方的に良いように思いこんで信じるのではない。信じる、となれば、もちろん疑いが全くないわけではない。でも、その疑いを見て見ぬふりをして抹消するのではなくて、その疑いにも目を向けて、それでも信じると決めた自分を信じることで、本当に信じられるのではないかと思う。（後略）

【事例2】初発段階で否定派B男

- 一言感想：ハッピーエンドにごまかされてる気がする。
- 終末の評論文：「信じる」が「信じられん」

（前略）信じることには裏と表がある。裏は、今まで述べてきたことだ。「信じる」なんて不確かでムリだ。／しかし表もあると思う。この表というのはやっかいで、言葉には表せない。というより、言葉で表すとその言葉自体が信じられなくなるのだ。そこを強いて表現すれば「信じている、信じたい、という気持ち」である。（中略）「信じられない」と思うと、それはアリ地獄のようにハマっていく。しかし、「信じる」と思えば、それは「その心自体」を信じられることにつながるのだ。（後略）

両生徒とも、終末の評論文にテキスト本文の引用がほとんどないことは指導の対象となるが、「メロスの走る目的」の変化を丁寧に追っていった結果、下線部分のように二項対立を超えた認識に行き着いている。その段階の学習活動が学び合いの重要な部分であり、プロトコール等で示すべきなのだが、紙幅の関係で結果のみを提示するにとどめたことをお許し願いたい。（石井健介）

4 生徒の学習の実現状況と考察（その3）

～3年小説『ウミガメと少年』と文語詩『初恋』における「読みの変容」を例に～

「一人の作者」としての自覚と自立を目指した「学び合い」のために、第1・2学年に引き続き、修学旅行や夏休みの思い出の作品を互いに認め合う学習を重ねてきた。

その際、現代の表現の基礎となる古典の文学表現の理解や、韻文と散文の特質に関する理解を活用しつつ実践してきた。身近な作者である友人の作品と、名作の作者である作家の作品を、自分を含めた同じ「一人の作者」の作品として、そのよさを具体的な表現に注目して認め合い、よりよい表現と豊かな心を育て合っていくことを意図してきた。

今回は、「教材研究による資料」と「付箋による一言感想」の活用によって、今まで気づけなかったことに気づき、友人の考えと表現のよさにも気づいて、互いに考えを深め合ってゆく「学び合い」の相互評価の実践と考察を、多様な読みを生み出す文学作品の以下の二例を通して述べたい。

(1) 戦争童話集・沖縄編の小説「ウミガメと少年」を読むために

作者・野坂昭如氏の小説「ウミガメと少年」の読みは、夏休みの課題として初発の感想文を書いたが、「なぜ少年が一度は守ろうとしたウミガメの卵を全部食べてしまったのか」という疑問が多く、この作品が今ひとつ感動できないという意見が多かった。

「火垂るの墓」の原作者として知る生徒も多く、そこには幼い妹を守ろうとして自分も飢え死にする少年が描かれており、作者の実体験と重ねる生徒も多かった。そのイメージも手伝ってか、卵を食べてしまう少年に失望するのである。

そこで、よりよい学び合いを生み出すための教師の役割として、作者の背景を伝えることとし、教材研究によるこの場にふさわしい資料として、今から20年前、神田の古書店の店頭に積まれていた廉価本の中から50円で手に入れた随筆集「野坂昭如の本」（1969年初版・KKベストセラーズ）の「プレイボーイの子守唄」の中の「胃腸薬の空き缶にお骨を入れて」の章にある、昭和20年夏、当時14歳の少年であった作者が1歳半の妹を餓死させてしまったと告白している文を紹介することにした。

「…貯水池と、そこから流れでる小川があり、夜になると無数の蛍がとびかっ、草のしげみに手をのばせば、いくらかとれる。自分の息を胸に吹きかけて、せめて暑さをしのぎたいところみるような夏の夜に、蚊帳の中に蛍をはなし、かつて昭和十年であったか、神戸沖で観艦式があり、それを祝って六甲山の中腹に、戦艦をかたどったイルミネーションが夜かがやき、そんなことを蛍の、暗闇に点滅する光に思い出し、低く軍艦マーチをうたうと、恵子はうれしそうに笑った。父の財産は遺されていたが、闇で食料を買う才覚は、まだない。／ぼく自身十四歳で、食べ盛りなのだ。…いくら恵子にたべさせなければと考えると、粥をよそう時、どうしても底に沈んだ米粒を自分の茶碗にとり、重湯の部分を恵子に与える。いや、さじでその口に運ぶ時、つい熱いのをさますつもりでふうふう吹くついでに、自分がつると飲んでしまう。ぼくは一人っ子で、こらえ性がなくわがままに育った。両親を失い、急速に大人びはしたが、食欲だけは、どうにもならぬ。／日増しに、それだけでなくも痩せていた恵子は、骨があらわになり、…食物が眼の前にはない時は、いろいろ気づかっ、お腹をこわしているようだから、御飯を工作でならったソクイ作るように、ねって与えようとか、香炉園の浜へ行っ、魚をとって食べさせようとするのだが、いざ眼の前にそれを見ると、餓鬼に変じてしまう。

…ぼくは、恵子を愛していたと自信もっていえるが、食欲の前には、すべて愛も、やさしさも色を失ったのだ。／恵子はやがて、夜、ねむらなくなった。たぶん、空腹のためではないかと思う。しずかな赤ん坊だったのに、年中、泣きつづけるようになった。…はじめはお尻だったが、それでも泣くと、拳をかためて頭をなぐった。頭をなぐられると、恵子は泣きやむ。味をしめて、…夜は、すぐになぐった。

ぼくは、いくら赤ん坊でも、痛さが身にしみると泣きやむのかと、自分勝手に考えていたのだが、つ

い最近、ある医者から、赤ん坊はすぐに軽い脳震盪をおこす。たとえば頭をどこかに打ちつけると、一分か二分気を失うが、大人はそれを眠ったとみて気がつかないものだという話をきいた。／この時、ぼくは自分で顔のあおざめるのがはっきりわかった。まるで別の話題から、この説がとび出てきたのだが、恵子の頭をなぐったという罪悪感は、常に心にひっかかっている。…ぼくの、ねむい余りのうっぷんこめたコブシでなぐられて気を失っていたのだ。…戦争の終わった一週間後、もう泣く力も食べる力もなく、うとうととねむりつづけ、ぼくが銭湯から帰ってくると、恵子は死んでいた。…骨は、拾おうにも細々にくだけ、はじめから終りまで、かたわらにいたのはぼく一人、灰のひとつかみを、古い胃腸薬の空缶に入れてもちかえった。…あの昭和二十年の夏、十四歳の少年が、一年三カ月の赤ん坊を、育てられなかったからといって、別に気にやむことはないだろう。恵子の運がわるかったといえればそれまでだが、しかし一年三カ月の赤ん坊の食物のピンをはね、その頭をブンなぐった記憶はなくなるものではない。」

以上の文(途中数箇所省略した。)を読み、その上で、「作者の背景を踏まえた一言感想」を付箋に書き、全員で発表し合ったところ、「ウミガメの卵を守ろうとしながらも飢えて食べてしまった少年と、妹を守ろうとしながらも妹の分も食べて餓死させてしまった作者・野坂さんが重なる」、「卵を守った少年さえも、空腹のあまり食べてしまったことでやさしい心も奪ってしまう戦争の悲惨さを書いている」、「飢え死にした妹さんへの償い、レクイエムとして書かれている」等の意見があがった。

そこで、それらの「友の感想の中から、気づかされたことを一つ、具体的な表現を引用して説明しよう。」という問いを定期考査で出したところ、「戦争は人間の悲しい本性をうつしだしてしまう。」を引用し、「野坂さんの回想文にも『恵子を愛していたと自信を持っていえるが食欲の前には愛も消えてしまう』とあり、戦争の恐ろしさは人を心から壊してしまうことだなと思った。」や、「戦争による空腹の悲しさを感じられる。」を引用し、「戦争の『人を殺す』という部分ではなく、『人を飢えさせる』という「トットちゃんとトットちゃんたち」(本教材の後の、ユニセフ親善大使・黒柳徹子氏の教科書教材「タンザニアの名もない村の村長さんのいった言葉」の出典のノンフィクションであり、他の幾つかの文章を副教材として読んだ)でも学んだ悲しみを彼は「ウミガメと少年」から既によみとってすごいと思った。」等と、友の付箋の一言の書き言葉の感想と話し言葉による説明を受け止め、今まで気づかなかったことに気づき、友の考えと表現のよさにも気づいて、互いに考えを深め合い、「学び合う」ことができた。

(2) 第一詩集『若菜集』の文語定型詩「初恋」を読むために

島崎藤村の近代詩・文語定型詩「初恋」(1897年刊『若菜集』所収)の読みでは、導入として、「恋」について自身で定義を考えてノートに記し、その上で様々な辞書を引き比べさせた。資料として「岩波国語辞典」「三省堂新明解国語辞典」「広辞苑」の三種の辞典の「恋」「愛」「初恋」の意味を示したところ、「新明解国語辞典」の「初恋」の「少年少女時代(青年初期)の、うたかたと消えた恋」という意味が注目を集めた。そこで、作者・藤村は「初恋」をどう描いているかということについて改めて興味をもたせ、同じ「一人の作者」として意欲を持って学習に臨ませることができた。

次に、初発の感想の段階で次のような工夫をした。従来、初発の感想として付箋に「よさ」「アド」と見出しを付けて、よかった点と、アドバイスしたい点を記していたが、本教材は文語表現の難しさが予想されたため「アド」を「ギ」(疑問に思った点)に替えて記すこととした。その結果、「よさ」は例えば、

・「七五調のリズムが読みやすい。」…55%

とあるのに対して、「ギ」では、

・「全体的に意味がわからない。」…25%

と、最初からわかりにくさを訴えるものが多かった。あるいは、

・冒頭句「まだあげ初めし前髪の」や、第三連「わがころなきためいきの」「たのしき恋の盃を君が情に酌みしかな」の「恋の盃」や「君が情に」等の文語表現の部分の難しさの指摘も多かった。…30%

また、最終句の「問ひたまふこそこひしけれ」が「係り結び」であることには気づいたが、何をどう強調しているのかわからず「詩の中の初恋は実ったのか？」等と疑問を記す生徒もおり、文語表現の具体的な難しさが指摘された。

そこで、全体の意味をとらえるために、既習の漢詩の構成法「起承転結」に注目させて、第三連の「転」の変化を考えさせつつ、最初から構成に沿って全体でより正確に意味を理解し、その上で、多様な読みの解釈を出し合うことを目指した。

まず冒頭句の「あげ初めし前髪」の意味を、教師の役割としての教材研究の成果として、『伊勢物語』23段の「筒井筒」の物語の、幼馴染が大人となり結婚する話の中の、冒頭部、

むかし、みなかわたらひしける人の子ども、井のもとにいでて遊びけるを、おとなになりにつければ、男も女もはぢかはしてありけれど、男はこの女をこそ得めと思ふ、女はこの男をと思ひつつ、親のあはすれども聞かでなむありける。…

の「子ども」から「大人」になる条件としての「恥じらい」と、この後交わす歌の中の女の歌、

くらべこしふりわけ髪も肩すぎぬ 君ならずしてたれかあぐべき

に描かれた、左右に振り分けて肩に垂らした児童の髪型である「振り分け髪」を、「結い上げる」ことで成人することを意味した「髪上げ」の儀式的理解をふまえた上で考察させた。

また「新版・写真でみる幕末・明治」（2000年・世界文化社）所載の、作品発表時の1890年代の、まだ「河童髪」の幼女(P175)と、髪を結った農村の子守をする娘(P168)や町の娘(P206)、「桃割れ」を結った娘(P204)の写真を資料として提示した。

そして多様な読みの予想される第四連の最終二行「誰が踏みそめしかたみぞと 問ひたまふこそこひしけれ」の意味を「誰が何と言ったのか」がわかるように付箋に記し発表させた。結果は大きく以下の三つに分かれた。

- ・(ア)「君(彼女)」…55%
- ・(イ)「自分自身」…27.5%
- ・(ウ)「第三者」…15%

(ア)「『誰がはじめて踏んでできた道なのでしょうね』と問う君のことが恋しいのだった。」

(イ)「この細道は誰の夢が作らせたものかと、考えてみるのもまた恋かな。」

(ウ)「『誰が踏んだんだろうね…?』って知らない誰かに聞かれることですら、ほくは恋しいんだ。」

等と、それぞれの解釈が成り立ち、(ア)の視点の解釈が最も多いが、(ア)の生徒も、(イ)や(ウ)の解釈に出逢い、「なるほど面白いな。自分では全く思いつかなかった。こんな見方もできるのか」と、感心し合い素直に認め合うことができた。

それゆえ、作者の工夫である「係り結び」の強調の働き等をふまえつつ、それぞれの多様な解釈ができていくかで評価した。

- ・自分の訳ができていく。…72.5%
- ・自分の訳ができた中でも「係り結び」で何を強調したかがわかりやすい。…42.5%

さらに、27.5%の自分の訳が書けなかった生徒も、「自分自身で、彼女と歩いた道を振り返って考えたんだと思う。」等、自分の解釈の立場は表明することができた。

この発表活動の後、詩の全文の「私の訳」を発表し合った。全員が発表した中で、各クラス2・3名が発表時までにとまどめきれていなかった。しかし友人に励まされ、最初に「全体的に意味がわからない。」と記した生徒も含めて全員が、自分の訳を発表することができた。時には顔を赤らめつつ。「恥じらい」である。

発表の途中で、どうしてももう少し待つてほしいという男子生徒がいた。「この詩の魅力である七五調のリズムを、自分の訳にも生かしたい。」というのである。大岡信氏の提唱するいわゆる「現代詩訳」を自発的に自分でやってみたいという意欲が、この詩と友との本気の対話のなかで湧き出でてきたのである。「一人の作者」としての自主的な呼びかけである。そんな彼の「私の訳」は、

- 〈第一連〉大人になったばかりで、髪上げしたての前髪が 林檎の下に見えたとき、前にさしてる花
櫛よりも かわいい君に気づいたんだ。
- 〈第二連〉白い手をさしのべて、林檎を僕にあたえてくれて、そんな君のやさしさに 恋をしたと気
づいたんだ。
- 〈第三連〉こんなに君と近いのに どうしていいかわからずに、それでも君の思いやりで 恋の盃を
酌みかわすことができたんだ(素直に気持ちを伝えられたんだ)
- 〈第四連〉林檎畑の樹の下に つづく恋の細道は、誰が歩んだ跡ですかと 無邪気に思い出す君こそ
が、かわいく恋しいんだよ。

と、まだ未完成だけれど、やむにやまれぬこの試みに、多くの友が共感し、それぞれの新たな実践が始まった。

特に注意したいことは、「学び合い」の中での「付箋の一言感想」の扱いである。学年が上がるにつれ、発言が得意な生徒・苦手な生徒などと、互いにある程度イメージが固定しがちである。書く内容も自分だけの外れなことを書いて笑われたくないという自意識が働き、友人のものを見て無難な意見を記して済ませてしまうことも懸念される。そのマンネリズムに絶えず風穴を開ける必要がある。それが日々の認め合いである。そして、生徒同士の日々の認め合いで育った「一人の作者」としての自覚と実践の学び合いに、教師が寄り添うのである。

例えば、ペーパーテストの採点・返却の際に、教師が生徒全員の優れた表現を具体的に認め、一人一人に発表させ、皆に紹介する。どんなに国語が苦手な生徒の表現にも、その子だけのよさが必ずあるものである。皆が納得するそのよさを、たった一言の表現でも見逃さず、時間をかけて見つけ出すのである。このような実践を繰り返す中で、徐々に自信が付き、個人差はあるが、安心して表現するようになってゆくのである。その自信、すなわち「一人の作者」としての自覚が、よりよい「学び合い」を生み出してゆく。全員のよさを見つけ出す教師の実践の積み重ねによって、生徒自身による認め合いが更に育ってゆくのである。

「学び合い」の中での「付箋の一言感想」の実践も、まずお互いのよさを認め合った上で、さらによりよい表現を互いに身につけたいと願いアドバイスを申し合う。これが私の目指す「よさ」「アド」である。

能を大成した世阿弥が、才能ある役者の、才能と努力によって生まれる美である「花」を認めた上で言う芸能の極意の一つに「初心忘るべからず」がある。その「初心」とは、その時々の未熟さである。まず生徒たちも、互いのよさを絶えず認め合ってこそ、未熟さも素直に認め、よりよいものに改善してゆこうと意欲を持ち、力を発揮し合ってゆくのだといえよう。

近代詩「初恋」の読みでは、デリケートなテーマであるゆえに、導入の「恋」の定義は、付箋に全員書かせることはせず挙手した生徒に発表させた。授業後、数名の生徒が、「実は恋をしたことがないのでわかりません。それを知られるのが恥ずかしいです。」と相談に来た。「もし付箋に書けと言われたらどうしようかと悩んでいました。」ともいう。一人一人への細心の配慮が必要なのである。

評価は生徒の意欲を高めるためのもの。付箋による評価も、全員が書いて素直に納得し合い高め合える場ができているかどうかを、絶えず問い直しつつ、さらに追究を重ねてゆきたい。「国語は何のために学ぶのか」という原点と共に。

(田中成行)

5 成果と課題

(1) 成果

以上のように、さまざまなアプローチにより、生徒が、より質の高い「学びあう」環境を教師が整え、仕掛けることで、読みの変容をうながすことができた。

① どのようにして他者の読みに出会うか。

たとえば、各自の自己評価をすべての仲間に公開していく、座席表型自己評価表（「さりはカード」）。

たとえば、肯定派・否定派ごとに分類された「一言感想」の付箋紙。

たとえば、「よさ」と「アドバイス」を各自が書いて公開していく、「よさ・あどカード」の付箋紙。

といったように、常に、誰が何を考えているかを披露しあい、意見交流をしていく。発言だけではなく、幅広い学習活動の中で、意見交流を活性化させることができた。

その結果、自分の読みと人の読みを比較し、どうして違いがあるのか、どちらがより価値が高いか、質が高い読みか、といったことを、考えるようになっていった。

② 自己の読みの変容をどのように自覚し、表現していくか。

上記①がスムーズに行われると、生徒は自分の読みを変容させていく。

「〇〇さんに賛成・反対」という意思表示をすることにより、あいまいだった自分の考えをより明確にしていくことができる。

仲間の意見を聞き（あるいは仲間が書いた文章を読み）、仲間の考えのよさを認め合うことにより、自分の考えの不備を自覚したり、より深い考えに至ることができる。

そのためにも、集団で思考を深めていこうとする雰囲気作りを教師は気づいていく必要がある。お互いに認め合おうとする態度、辞書や教師の用意した資料を駆使しながら、皆で追究していこうとする姿を、教師は認め、励まし、価値づけていく。

その結果、生徒はのびのびと、深まったり広がったりした自分の考えを表現していくことができる。

（ここでの表現とは、ワークシート、付箋紙、図示、作文、発言、音読など、幅広い形を示す。）

(2) 課題

例1：書く力との関連

たとえば定期考査において記述式の問題を前にすると、未記入や意味不明の書き方が増える。つまり書く力に問題がある。

例2：読む力の応用

たとえば、2つの課題を一度に問われると達成度が低い。例えば、「嵐のように」と同じ内容の比喩表現を抜き出す問題では、単に別の場面の「比喩」だけを探す生徒が続出した。

このように、文学的文章の読みの指導を、説明的文章の読みにどうつなげるか、また、書く力にどうつなげるか、といったように、今回の読みの方法と学びあいが、他の領域にいかにか活かされているか、ということにおいては、まだ課題が残る。

（松原洋子）

参考文献

東京学芸大学附属学校研究会編（2007）「東京学芸大学附属学校紀要 第34号」東京学芸大学附属学校研究会

石原千秋（2005）「国語教科書の思想」筑摩書房

福井禎助校注・訳（2002）「伊勢物語」小学館 新編日本古典文学全集

野坂昭如（1969）「野坂昭如の本」KKベストセラーズ

小沢健志編（2000）「新版・写真でみる幕末・明治」世界文化社